
La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique

Academic motivation and educational programs: a comparison between conventional academic training programs and alternating training programs

Jacqueline Paquiot-Papet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/4541>

DOI : 10.4000/osp.4541

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2015

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Jacqueline Paquiot-Papet, « La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44/1 | 2015, mis en ligne le 15 mars 2018, consulté le 16 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4541> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4541>

Ce document a été généré automatiquement le 16 décembre 2020.

© Tous droits réservés

La motivation aux études et les dispositifs de formation : une comparaison dispositif alternance et dispositif classique

Academic motivation and educational programs: a comparison between conventional academic training programs and alternating training programs

Jacqueline Paquiot-Papet

Introduction

- 1 Les dispositifs dits « d'alternance » sont nés dans les universités pour tenter de répondre à la question de la professionnalisation des jeunes. Mis en place en France dans les années quatre-vingt-dix, ils sont toujours cautionnés par les politiques et soutenus par des mesures d'incitation, aussi bien dans les entreprises privées que publiques (rapport Proglia, 2009). Leur originalité réside dans la possibilité qu'ils offrent aux jeunes de pouvoir valider un diplôme universitaire grâce à une immersion alternée en université et en entreprise. La formation en alternance a déjà suscité différentes questions de recherche. De nombreuses études ont porté sur la représentation : la représentation du dispositif par ses protagonistes ; les représentations du dispositif et l'effet spatio-temporel de l'alternance (deux lieux / deux rythmes) (Clénet, 1993 ; 1998), l'évolution des représentations sociales du dispositif lui-même par les formateurs (Polimont, 2003), les représentations du dispositif apprentissage par les apprentis (Leonardis, Capdevielle-Mougnibas, & Prêteur, 2006), les représentations de l'entreprise induites par ces dispositifs (Papet, Louche, & Pansu, 2000 ; Papet & Louche, 2004). On relèvera aussi d'autres questionnements : la dimension identitaire et plus particulièrement la construction des identités professionnelles (Chaix, 1996 ; Cohen-Scali, 2000) ; la souffrance et le plaisir de l'apprenti en formation (Lamamra & Masdonati, 2011) ; le tutorat d'entreprise (Favreau

& Capdevielle-Mognibas, 2011 ; Orly-Louis & Orly, 2011) ; le choix du dispositif (Courtinat-Camps & Fourchard, 2011). Dans ce prolongement, la question qui est posée ici est celle des effets du dispositif alternance sur la motivation aux études des apprentis. En effet, entre l'éducation (Deci & Ryan, 1985 ; Carré, 2002 ; Fenouillet, 2003 ; Lieury & Fenouillet, 2006 ; Carré & Fenouillet, 2009) et le monde du travail (Levy Leboyer, 1984, 2001, 2007 ; François, 2004 ; Louche, 2005 ; Cassagnol-Bertrand, Baldet, Louche, & Papet, 2006), comment ne pas voir dans les dispositifs de formation par apprentissage des environnements sociaux de formation et de transition école-emploi pouvant être sources de motivation ?

La motivation et la théorie de l'autodétermination

- 2 La motivation est depuis toujours associée à une énergie (Lévy-Leboyer, 1984). De nombreuses définitions se retrouvent autour des idées suivantes : « la motivation est définie comme un construit hypothétique » censé décrire les facteurs internes et externes produisant « le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18). Il apparaît que l'homme, tout comme l'animal, déclenche spontanément des actions pour pallier un certain nombre de besoins : se nourrir, se réchauffer, se protéger, se former, trouver son projet, etc. Au fil des recherches, l'analyse des besoins est passée d'une analyse en matière de besoins physiologiques ou biologiques à celle des besoins psychologiques (être reconnu, appartenir à un groupe, s'accomplir). Ryan et Deci (2000) proposent de considérer trois besoins psychologiques de base : la compétence qui pousse les individus à se fixer des challenges qui les conduisent à une réelle satisfaction si le challenge est atteint ; l'autonomie qui traduit les comportements autodéterminés, car les sujets sont libres de leurs choix ; l'appartenance sociale qui renvoie au besoin d'être lié aux autres et apprécié. Ces auteurs arguent que « la théorie de l'autodétermination définit ces besoins comme des nutriments essentiels à la survie, à la progression et l'intégrité des individus... » et suggèrent que « le contexte social [le climat social] qui permet la satisfaction de ces besoins facilite à la fois l'engagement dans le travail et le bien-être psychologique des individus concernés » (Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996, cité par Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, & Kornazheva, 2001, p. 931). Plusieurs études ont depuis confirmé cette affirmation (Houlfort, Koestner, Joussemet, Nantel-Vivier, & Lekes 2002 ; Joussemet, Koestner, Lekes, & Houlfort, 2004 ; Jang, Kim, & Reeve, 2012 ; Reeve & Lee, 2014).
- 3 La théorie de l'autodétermination ou TAD (Deci & Ryan, 1985), complétée par la suite par ces mêmes auteurs et d'autres (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal, & Vallières, 1992) distingue :
 - 4 – La motivation intrinsèque (MI). Définie comme un acte volontaire, elle est déclenchée par des ressources internes (je le fais parce que cela m'intéresse) et produit une satisfaction (parce que j'y prends du plaisir, je me sens bien). Dans ce cas, c'est l'activité elle-même qui comble l'individu. Cette modalité de la motivation se décompose en trois sous-modalités (Vallerand et al., 1992) : la MI aux stimulations, associée aux sensations fortes que procure au sujet l'activité qu'il est en train de mener, la MI à la connaissance, associée à la satisfaction d'apprendre encore et toujours, d'actualiser de nouvelles connaissances et enfin la MI à l'accomplissement, associée à l'action elle-même, et au plaisir que sa seule réalisation procure.

- 5 – La motivation extrinsèque (ME). Elle est « associée à n'importe quelle activité en raison de ce que l'on peut en obtenir » (Ryan & Deci, 2000, p. 60). L'individu s'investit dans quelque chose, non pas pour ce quelque chose, mais davantage pour ce qu'il en retire. Dans le contexte de la formation qui nous intéresse, nous trouvons chez Ryan et Deci (2000) l'exemple suivant : « un étudiant qui réalise ses devoirs, seulement parce qu'il craint ses parents et leurs sanctions, est un étudiant extrinsèquement motivé parce qu'il effectue son travail uniquement pour éviter la sanction supposée » (p. 60). La motivation extrinsèque est liée à des facteurs externes que le sujet souhaite obtenir (primes, reconnaissance, notes ou classement dans le cas de la formation, etc.) ou éviter (sanction, colles, devoirs, avertissements dans le cas de la formation, etc.). Les auteurs proposent quatre sous-modalités : la régulation externe, l'introjection, l'identification, l'intégration. La ME par régulation externe, est selon Ryan et Deci (2000) « la seule modalité reconnue par les auteurs et ce depuis Skinner (1953) » (p. 61). Elle est associée à toutes les stimulations externes récompenses, sanctions, etc. qui sont proposées pour inciter le sujet à agir. La ME par régulation introjectée renvoie à des actions qui sont contrôlées par le sujet dans le sens « où les individus réalisent certaines activités en vue d'éviter la culpabilité ou le stress, ou bien à l'opposé d'atteindre l'autosatisfaction ou la reconnaissance » (Ryan & Deci, 2000, p. 62). La ME par identification s'explique par le fait que l'individu accorde de l'importance à certaines activités qu'il juge nécessaires à l'atteinte de ses buts. Ainsi, comprendre que la connaissance des verbes irréguliers en anglais ou des conjugaisons en français s'avère nécessaire pour maîtriser la langue serait, selon nous, de l'ordre de la ME par identification. La ME par intégration serait celle qui nous vient de l'éducation et s'installe dans les valeurs de l'individu. C'est la différence entre l'adolescent qui effectue son travail (scolaire ou autre) sans que ses parents ne le lui rappellent et celui qu'il faut sans cesse rappeler à l'ordre. Le premier effectue cette activité depuis l'enfance, elle est devenue automatique, identifiée comme une activité nécessaire à sa propre évolution, mais aussi inscrite dans ses valeurs de bien-être. Il est motivé par régulation intégrée.
- 6 – L'amotivation ou démotivation. C'est « l'état de l'individu qui a perdu le goût d'agir » (Deci & Ryan, 2000, p. 61). Cette démotivation peut venir du sentiment de ne plus être compétent (je me sens nul), du manque de valeur que l'on accorde à l'activité engagée (tout cela ne m'intéresse plus), ou de la certitude que l'action entreprise n'aura aucun effet, ne sert à rien ; on peut parler ici de résignation.

Les dispositifs de formation comme environnement social : alliés ou ennemis (Carré & Fenouillet, 2009) de la motivation

- 7 Les dispositifs de formation en alternance mis en place dans les universités, et plus spécifiquement dans les IUT, sont une réponse en matière d'« exigences pour les institutions de concevoir de nouveaux types de régulation, de nouveaux cadres, normes et options de développement, exigences pour les sujets, placés dans l'épreuve de multiples conflits de socialisation, d'imaginer, de choisir, de réaliser des actes à visée d'autonomie et de dépassement, qui redonneront valeurs et sens à leurs expériences de vie, et les constitueront en tant que personne » (Baubion-Broye, 1998, p. 7). Parallèlement, « la TAD souligne le fait que l'environnement social peut représenter autant un allié qu'un ennemi dans la tentative de la personne d'interagir de façon

autodéterminée avec son environnement et d'intégrer ses expériences dans un soi cohérent » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 54). Considérons les spécificités de chacun de ces dispositifs et abordons ainsi les caractéristiques de l'environnement social de la situation que nous avons étudiée. Dans le cadre du dispositif classique, les étudiants sont recrutés sur dossier par la procédure Admission post baccalauréat. Une promotion d'environ 100 étudiants en moyenne sera ensuite répartie en groupes de TD² de 25 étudiants et de 12 ou 13 en TP³. Un projet réalisé par équipes de 5, dont le thème est proposé par une entreprise, est conduit en parallèle des cours des semestres 3 et 4 (6 mois) et est soutenu devant un jury. Le stage effectué en entreprise est d'une durée de 8 à 10 semaines en 2^e année et se situe en fin de cursus. Les échanges avec l'équipe pédagogique sont fréquents. Le contrôle continu est de mise, des conseils pédagogiques sanctionnent chaque semestre (S1, S2, S3, S4). Ces jeunes ont le statut d'étudiant. Pour ce qui est du dispositif d'apprentissage, les étudiants-apprentis sont sélectionnés sur dossier par l'université et sur entretien par les entreprises pour le contrat d'alternance. Ils deviennent à partir de là des apprentis-étudiants. Un projet est aussi mené en groupe pour une entreprise qui n'est pas l'entreprise d'accueil d'apprentissage. Au stage effectué en entreprise, s'ajoutent tout naturellement des missions effectuées tout au long des deux ans du contrat. Ils réaliseront ainsi sur deux ans 65 semaines en entreprise et 39 à l'université. L'alternance entre les deux lieux est de 15 jours / 15 jours. La promotion est petite, 15 à 20 étudiants par promotion. Les cours, TD et TP se conjuguent. L'accompagnement des apprentis s'effectue via de nombreux acteurs (tuteurs, interlocuteurs du CFA et l'équipe pédagogique). Chaque acteur apporte un soutien différent : le centre de formation d'apprentis (CFA) gère toute la partie administrative du contrat de travail et les relations entre l'apprenti et l'entreprise d'accueil ; les tuteurs veillent à la progression de l'apprenti sur le métier au travers de différentes missions qui lui sont confiées et d'échanges en situation de travail ; l'équipe pédagogique organise la partie académique et son suivi. En contrat de travail rémunéré pour une entreprise, ils ont à la fois les droits et devoirs du salarié, et ceux d'un étudiant inscrit à l'université pour valider un diplôme. Le contrôle continu est de mise, des conseils pédagogiques sanctionnent chaque semestre (S1, S2, S3, S4). Les contacts entre le CFA, les tuteurs en entreprise et un tuteur pédagogique sont effectués tout au long du cursus pour évaluer l'apprenti sur son apprentissage en entreprise, dans le cadre de réunions-bilans ou de visites en entreprise.

- 8 Si l'on questionne les liens entre caractéristiques d'une situation de formation et motivation, Carré et Fenouillet (2009) donnent du système scolaire un regard plutôt pessimiste : « Le système scolaire est loin de laisser à l'élève une grande marge de manœuvre et est plutôt structuré autour d'une multitude de contraintes » (p. 130). Lieury et Fenouillet (2006) exposent aussi un avis très tranché : « Ce qui tue la motivation, au bon sens du terme – motivation intrinsèque ou motivation extrinsèque autodéterminée –, c'est la contrainte » (p. 138). Ainsi, imposer des contraintes de temps dans la réalisation d'une tâche jugée intéressante (Amabile, Dejonc, & Lepper, 1976), la seule présence d'un surveillant (Plant & Ryan, 1985) et s'attendre à l'évaluation pour une tâche (Harackiewicz, Maderlink, & Sansone, 1984) diminuent la motivation intrinsèque. La compétition en tant que comparaison à autrui sous l'angle de la performance, socialement admise au sein de l'école (notes, valorisation des meilleurs élèves) est perçue comme « contrôlante » par les élèves (Deci, Betley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981 ; Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand, Gauvin, & Halliwell, 1986a ; 1986b). Elle a

pour effet de diminuer leur motivation intrinsèque et d'augmenter leur motivation extrinsèque (Bourgeois & Saint Pierre, 1997).

- 9 Parallèlement, d'autres travaux évoquent les effets des facteurs de l'environnement sur la motivation intrinsèque. Il existe un lien étroit entre réussite scolaire et motivation intrinsèque (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991 ; Guay & Vallerand, 1996). Le comportement de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves au travers d'une attitude de soutien à l'autonomie (Deci et al., 1981 ; Deci & Ryan, 1985), qui privilégie l'information comme accompagnement plutôt que la contrainte (punitions, récompenses ou cadre imposé) dans la résolution de la tâche, tend à augmenter la motivation intrinsèque des élèves. Plus récemment, lorsque les enseignants introduisent au sein de la classe un climat orienté vers le progrès (acceptation et mobilisation autour de challenges dans les tâches à réaliser, d'intérêt plus grand pour les activités, d'utilisation de stratégies d'apprentissage) (Ames & Archer, 1988 ; Urden & Schoenfelder, 2006), ce climat déclenche la motivation des étudiants, et leur engagement (Reeve & Lee, 2014 ; Joussemet et al., 2004) montre qu'un soutien à l'autonomie est une alternative efficace à l'utilisation de récompenses, y compris dans le cadre d'une activité inintéressante. L'effet positif du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) ou de compétence perçue (Cosnefroy, 2007a ; 2007b) sur les intérêts scolaires, voire professionnels, est aussi démontré. Enfin, les *feedback* informationnels reçus par les élèves en situation d'apprentissage peuvent être perçus comme donnant accès à l'autonomie et ainsi avoir un effet sur la motivation intrinsèque. De la même façon, des objectifs à long terme augmentent la motivation intrinsèque, alors que des objectifs à court terme, perçus comme contraignants, diminuent cette motivation (Manderlink & Harackiewicz, 1984). Le type de programmes contrôlant (formation en administration) et informationnel (formation en psychologie), ainsi que la structure de la classe définissant l'organisation des relations entre élèves de natures compétitive, coopérative ou individuelle (Vallerand et al., 1993), ont un effet sur les types de motivation. La coopération et les programmes informationnels favorisent la motivation intrinsèque.

Hypothèse

- 10 Nous considérons le dispositif « alternance » comme un programme d'études (Vallerand et al, 1993), « allié » (Carré & Fenouillet, 2009), instituant un climat social d'apprentissage organisé autour d'un ensemble d'actions pédagogiques concertées (Carré & Fenouillet, 2009) pouvant influencer la motivation autodéterminée des jeunes qui suivent ce dispositif non pas « par désamour pour la formation scolaire mais par choix... » (Courtinat-Camps & Fourchard, 2011, p. 233). Ainsi, les spécificités de l'environnement social portées par les dispositifs d'apprentissage que sont l'accompagnement et les *feedback* afférents par des acteurs divers, l'alternance entre deux univers participant à la formation sur la base d'activités spécifiques, le double statut ou appartenance de l'apprenti (salarié-étudiant / université-entreprise), la rémunération, la taille du groupe, peuvent rendre compte du contexte social original dans lequel l'apprenant va évoluer. Partant des spécificités de ce dispositif, et si comme l'avancent Carré et Fenouillet, « la théorie de Deci et Ryan (2002) permet donc de comprendre que tout ce qui va encourager la participation au processus de décision, promouvoir la résolution de problème de manière indépendante ou encore augmenter la responsabilisation du comportement peut potentiellement avoir un impact positif

sur l'intérêt que l'élève porte aux matières scolaires » (2009, p. 132), nous faisons l'hypothèse selon laquelle ce contexte aura un effet positif sur la MI au cours de la formation du jeune en apprentissage. Plus encore, les composantes du dispositif de formation, constituent à la fois des éléments de satisfaction des besoins de compétences : activités variées sur les deux lieux (cours – projets – activités en situation réelle de travail) ; mais aussi d'appartenance : appartenance à deux institutions (entreprise et équipe de travail – université et promotion), et enfin de soutien à l'autonomie : échanges avec de nombreux acteurs (équipe pédagogique, collègues de promotion, CFA et surtout tuteurs en entreprise). Ainsi, une modification sur les sous-modalités de la motivation autodéterminée (MI à la connaissance, MI à l'accomplissement, MI à la Stimulation, ME par identification) au cours de la formation, en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007), ou de compétence perçue (Cosnefroy, 2007a, 2007b) alimentant l'engagement des apprenants (Reeve & Lee, 2014) est aussi attendue.

Méthode

Participants

- 11 La population étudiée est celle d'apprenants en bac + 2, inscrits en DUT (diplôme universitaire de technologie) en techniques de commercialisation, se préparant à des métiers liés au commerce, selon un dispositif classique (DC) ou un dispositif alternance (DA). Ils ont en moyenne 19 ans, viennent de baccalauréats généraux (économique et social (ES), scientifique (S), littéraire (L) – 70 % – ou technologiques (STMG) – 30 %. La population totale sera appelée « apprenants », le terme « étudiant » sera associé au dispositif classique et celui d'« apprenti » réservé au dispositif apprentissage. Le salaire moyen d'un apprenti dans cette tranche d'âge est de 600 euros par mois.

Matériel

- 12 Le questionnaire utilisé est celui de Blais, Brière, Lachance, Riddle, et Vallerand, (1993) où le mot travail a été remplacé par le mot formation (voir annexe A). Ce questionnaire propose 31 items et a été choisi car les différentes dimensions MI, ME ⁴, amotivation sont associées à des formulations pouvant rendre compte des conditions dans lesquelles sont placées les deux populations. Les sujets répondent à la consigne suivante : « À l'aide des échelles ci-dessous, indiquez dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond à l'une des raisons pour lesquelles vous suivez ce genre de formation ». Le sujet doit se prononcer sur une échelle en 7 points allant de « 1 : ne correspond pas du tout » à « 7 : correspond exactement ».

La motivation intrinsèque

- 13 Pour ce qui est de la MI et de ses sous-modalités, quatre items sont associés à la MI à l'accomplissement. Nous présentons ici un exemple : « Pour la satisfaction que je ressens alors que je relève des défis intéressants dans cette formation ». Les projets, les stages, les séminaires de vente proposés dans les deux dispositifs, mais aussi les activités vécues en entreprise par l'apprenti peuvent être reçus comme des défis. Quatre items sont associés à la MI à la connaissance dont voici un exemple : « Parce que

j'ai beaucoup de plaisir à apprendre de nouvelles choses dans cette formation ». Enfin, quatre items mesurent la MI à la stimulation. On trouvera par exemple « Pour le plaisir intense que je ressens à faire les tâches intéressantes de cette formation ».

La motivation extrinsèque

- 14 Pour la modalité extrinsèque (ME) et ses trois sous-modalités, quatre items sont associés à la ME par identification. On peut ainsi trouver dans le questionnaire : « Parce que c'est la formation que j'ai choisie pour réaliser mon projet de carrière ». La ME par introjection est mesurée par quatre items dont voici un exemple « Parce que je tiens énormément à réussir dans cette formation sinon j'aurai honte de moi ». Enfin, la ME par régulation externe est représentée par quatre items. Nous proposons ici deux illustrations : « Pour le salaire » et « Pour la sécurité ». Ces deux items peuvent sembler inadaptés dans le cadre d'une formation universitaire. Pourtant, pour les apprentis qui sont rémunérés pour suivre leur formation et ont souvent des propositions d'emplois en fin de formation, cela a du sens. Pour les étudiants, le choix d'une formation courte (DUT) et les projections en matière de salaire que représente le secteur du commerce auquel ils se destinent pouvaient être entendus dans cette modalité.

L'amotivation

- 15 La dimension « amotivation » est associée à deux sous-modalités. Quatre items pour la sous-modalité externe, dont nous proposons ici un exemple : « Je ne le sais pas, on nous impose un niveau d'exigence trop élevé ». Trois items pour la sous-modalité interne : « Je ne le sais pas, j'ai l'impression que je n'ai pas ce qu'il faut pour bien suivre cette formation ».
- 16 Préalablement à l'analyse des résultats, des alphas de Cronbach ont été calculés sur les dimensions globales et leurs sous-dimensions, aux temps 1 et 2 du recueil. Ils font apparaître des valeurs comprises entre .70 et .90 pour les modalités MI et Amot. Une analyse factorielle en composantes principales qui explique 54 % de la variance sur les trois premiers axes principaux donne une bonne représentation des trois modalités de la motivation (MI, ME, Amot). Toutefois, cette analyse factorielle effectuée sur chacune des sous-modalités valide les items associés aux modalités MI et Amot, excepté pour la sous-modalité « régulation externe » de la ME qui recueille un score élevé sur les trois premiers axes principaux et un alpha de Cronbach < .30. L'analyse des résultats se concentrera sur la MI et toutes ses sous-modalités, la ME par identification et par introjection et l'amotivation.

Procédure

- 17 La grille a été proposée à l'échantillon (voir tableau 1) en deux temps : début de semestre 1 puis milieu de semestre 4 (avant le départ en stage pour les étudiants – huit semaines avant la fin du cursus). Les contraintes de terrain ne nous ont pas permis d'administrer dans de bonnes conditions le questionnaire après le retour de stage comme cela était prévu. Nous n'avons pas pu traiter ces données dans le cadre de notre recueil longitudinal.

Tableau 1

Population de l'étude

	N Dispositif apprentissage (DA)	N Dispositif classique (DC)
Filles	56	363
Garçons	34	231
Total	90	594

Table 1
Study sample

- 18 Les données recueillies et testées concernent quatre promotions (2005-2007, 2006-2008, 2007-2009, 2008-2010). Les moyennes comparées sont celles des apprenants de 1^{re} année regroupés, des apprenants de 2^e année regroupés, et ce respectivement pour les deux dispositifs. Précisons que seulement 5 % de la population abandonnent (dès le premier mois de formation). Ces apprenants ont été retirés de l'échantillon. Seuls ceux qui échouent entre la 1^{re} année et la 2^e année pour le dispositif classique uniquement restent dans la population. Leur faible nombre (1 %) de la totalité de la population des étudiants (594) ne peut interférer avec les résultats présentés. En raison de leur contrat (CDD) de 2 ans, les apprentis ne s'arrêtent que rarement en cours de formation, sauf en cas de fautes graves. Aucun des apprentis concernés par l'étude n'a interrompu son cursus ou n'a redoublé son diplôme.
- 19 Enfin, pour comparer les profils des apprenants en matière de motivation, une étude de la normalité des données a été effectuée à l'aide du test de Shapiro-Wilk ; les données se sont révélées très significativement éloignées de la normalité (voir annexe B). En conséquence, les méthodes classiques de comparaison de moyennes (analyse de variance notamment) ne seront pas mises en œuvre, au profit du test de Wilcoxon pour échantillons indépendants.
- 20 Une analyse de l'effet du sexe sur la motivation a été effectuée. Les résultats ne montrent aucun effet de cette variable sur les modalités intrinsèque et extrinsèque de la motivation. Seule la modalité « amotivation » est significativement plus élevée chez les garçons comparativement aux filles ($p = .02$, $W = 35\,462$).

Résultats

- 21 La comparaison des profils motivationnels des apprenants en entrée en formation (voir tableau 2), selon qu'ils ont suivi le dispositif classique ou l'alternance, donne une première mesure qui fixe le point de contrôle de notre étude.

Tableau 2

Profil motivationnel des apprenants à l'entrée en formation (1^{re} année) sur les trois dimensions de la motivation en fonction du dispositif choisi (les écarts-types sont donnés entre parenthèses)

1 ^{re} année	MI	ME	Amotivation
DC1	4.45 (1.05)	4.87 (.91)	2.58 (1.21)
DA2	4.17 (1.11)	4.83 (1.11)	2.22 (.93)
Valeur de p	.21	.92	.12

1 DC : Dispositif classique – *Classic academic training program*

2 DA : Dispositif par alternance – *Alternating training program*

Table 2

Learners's motivational profile for the three dimensions of motivation at the beginning of the their first year regarding to the chosen program (standard deviations in brackets).

- 22 Les données ne montrent aucune différence significative (pour un risque d'erreur de première espèce de 5 %) entre les étudiants et les apprentis en début de 1^{re} année sur les trois modalités de la motivation (MI, $p = .21$; ME, $p = .92$; Amot, $p = .12$) pour une valeur de $p \leq .05$. La situation « entrée en formation » constitue un point de référence pour la discussion des résultats. Le choix d'un DUT implique une sélection sur dossier et, dans le cadre de l'apprentissage, un recrutement géré par une entreprise. Le choix d'un diplôme fait par l'apprenant, auquel la structure universitaire et, dans le cas de l'apprentissage, l'entreprise, apportent une réponse favorable, est un signal en matière de renforcement positif.
- 23 Après avoir vérifié l'équivalence des deux populations au niveau motivationnel à l'entrée de la formation, il reste à appréhender l'influence du dispositif de formation sur la motivation.
- 24 La comparaison entre les deux populations (voir tableau 3) sur leur motivation en 2^e année révèle que les apprentis sont systématiquement plus motivés intrinsèquement (MI) que les étudiants ; (MI, $p = .0006$, $W = 4\,301.5$), et moins résignés (amotivation des apprentis significativement moins élevée que pour les étudiants (Amot = 3.819537×10^{-6} , $W = 8\,108.5$)).

Tableau 3

Évolution au cours du temps des trois modalités de la motivation pour les deux populations, étudiants et apprentis (les écarts-types sont donnés entre parenthèses)

Motivation interne (MI)	1 ^{re} année	2 ^e année	Valeur de p
DC	4.45 (1.05)	4.52 (1.03)	ns
DA	4.17 (1.11)	5.06 (1.00)	< .01** (.000124)
Valeur de p	ns	< .01**(.0006)	
Motivation externe (ME)	1 ^{re} année	2 ^e année	Valeur de p

DC	4.87 (.91)	4.85 (.87)	ns
DA	4.83 (1.11)	5.31 (.80)	< .05* (.0236249)
Valeur de <i>p</i>	ns	< .01**(.00051)	
Amotivation	1 ^{re} année	2 ^e année	Valeur de <i>p</i>
DC	2.58 (1.21)	2.51 (1.13)	ns
DA	2.22 (0.93)	1.76 (.78)	< .01** (.008581)
Valeur de <i>p</i>	ns	< .01** (3,819537 e-06)	

* $p < .05$; ** $p \leq .01$

Table 3

Motivation for the two groups (conventional academic training (students) / alternating training programs (trainees)) (*significant for $p < .05$) during the 2-year program

- 25 Une deuxième comparaison porte sur les modifications du profil motivationnel des apprenants au cours du cursus (comparaison 1^{re} année et 2^e année de formation, voir tableau 3). Les étudiants n'ont absolument pas modifié leur profil motivationnel entre la 1^{re} année et la 2^e année ; ils ne sont ni plus démotivés (amotivation, $p = .52$, $W = 3\,1968.5$) ni davantage motivés (MI, $p = .25$, $W = 29\,169.5$, ME, $p = .5168$, $W = 3\,1612.5$). En revanche, lorsque l'on regarde le profil motivationnel des apprentis, celui-ci se modifie de manière significative. Ils sont plus motivés intrinsèquement en 2^e année qu'ils ne l'étaient en 1^{re} (MI, $p = .000124$, $W = 545.5$; ME, $p = .024$, $W = 743.5$) et moins résignés (amotivation, $p = .086$, $W = 1\,245$).
- 26 L'évolution des différentes sous-modalités de la MI, la ME et de l'amotivation pour les deux publics, étudiants et apprentis, est présentée ci-dessous (voir tableaux 4 et 5). Notons que seront uniquement présentées ici les sous-modalités de la motivation extrinsèque (ME intériorisation et ME identification), la ME par régulation externe ayant été retirée de nos résultats.
- 27 Pour les étudiants (voir tableau 4), seule la MI accomplissement subit des modifications significativement différentes entre la 1^{re} et la 2^e année (MIAC, $p = .004662$, $W = 26\,917$).

Tableau 4

Évolution au cours du temps de la motivation des étudiants
(les écarts-types sont donnés entre parenthèses)

Motivation	1 ^{re} année	2 ^e année	Valeur de <i>p</i>
Motivation interne (MI)			
	MI stimulations		

	3.87 (1.30)	3.91 (1.39)	ns
	MI connaissances		
	5.04 (1.11)	5 (1.09)	ns
	MI accomplissement		
	4.64 (1.18)	4.89 (1.12)	< .01** (.004662)
Motivation externe (ME)			
	ME identification		
	5.35 (1.16)	5.25 (1.10)	ns
	ME introjectée		
	4.57 (1.41)	4.58 (1.27)	ns
Amotivation			
	Amotivation externe		
	2.69 (1.36)	2.64 (1.30)	ns
	Amotivation interne		
	2.54 (1.28)	2.45 (1.26)	ns

Notes. ** $p \leq .01$

Table 4

Student motivation during the 2-year program

- 28 Les étudiants semblent satisfaits des modalités d'apprentissage.
- 29 Pour les apprentis (voir tableau 5), les effets apparaissent beaucoup plus étendus sur les différentes modalités, montrant une motivation autodéterminée chez les apprentis, plus forte en 2^e année qu'en 1^{re}. La MI a évolué significativement au cours du temps sur ses trois sous-modalités (MIC ⁵, $p = 7.4074 \text{ e-}06$, $W = 466.5$, MISTi ⁶, $p = .00188$, $W = 629.5$) et MIAC ⁷ ($p = .0246$, $W = 642$) ; concernant la ME, c'est la motivation par identification qui est significativement la plus modifiée ($p = .014$, $W = 716$).

Tableau 5

Évolution de la motivation des apprentis au cours du temps
(les écarts-types sont donnés entre parenthèses)

DA et motivation	1 ^{re} année	2 ^e année	Valeur de p
Motivation interne (MI)			

	MI stimulations		
	3.61 (1.23)	4.43 (1.30)	< .01**(.00188)
	MI connaissances		
	4.56 (1.27)	5.65 (1.03)	< .01** (7.4074 e-06)
	MI accomplissement		
	4.36 (1.33)	5.22 (1.04)	< .05*(.0246)
Motivation externe (ME)			
	ME identification		
	5 (1.59)	5.74 (.89)	< .05* (.014)
	ME introjectée		
	4.53 (1.52)	4.81 (1.23)	ns
Amotivation			
	Amotivation externe		
	2.47 (1.11)	1.80 (.94)	< .01**(.00119)
	Amotivation interne		
	1.97 (.91)	2.41 (2.09)	ns

Note. * $p < .05$; ** $p \leq .01$

Table 5

Trainee motivation during the 2-year program (standard deviations in brackets)

- 30 Conformément au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) proposée par Bandura (2007), nous pourrions dire que les apprentis prennent conscience de leurs capacités à agir dans le secteur qui est le leur et y prennent plaisir (MI accomplissement et stimulations). Ils redécouvrent ainsi le goût d'apprendre (MI connaissances), mais aussi l'importance de certaines activités qui participent à l'atteinte de leurs objectifs et de leur formation (ME par identification). Tout ceci est renforcé par une démotivation ou résignation externe qui est significativement moins importante en 2^e année qu'elle ne l'était en 1^{re} ($p = .00119$, $W = 1\,323$).

Discussion

- 31 L'objectif principal de cette étude était d'apprécier si les dispositifs alternance, particulièrement bien reçus par les jeunes en formation (la France est passée de 440 000 à 540 000 d'apprentis entre 1990 et 2012), constituaient un environnement favorable à l'orientation autonome (Deci et al., 1985b) des apprentis, comparativement à des

étudiants placés dans un dispositif classique en vue d'obtenir le même diplôme. L'orientation autonome est définie comme « une orientation générale à réguler ses comportements sur la base de ses intérêts personnels et de ses valeurs profondes. Elle implique une disposition vers la motivation intrinsèque et les motivations extrinsèques autodéterminées (ME intégrée et ME identification) » (Carré & Fenouillet, 2009, p. 54). L'analyse que nous proposons n'a pas isolé les caractéristiques perçues comme « contrôlantes » ou « autonomisantes » des dispositifs de formation par les apprenants. Ceci constitue une limite à notre travail. Car, comme le disent Houlfort et al. (2002), « les événements contrôlés sont reçus comme des pressions à la manière d'agir, de penser ou de ressentir les choses, et [...] ils interfèrent avec un sentiment d'autonomie. Les événements informationnels permettent un *feedback* efficace dans un contexte de choix et accompagnent la compétence sans porter atteinte à l'autonomie » (p. 281). La dimension perception de cet environnement par les sujets devra faire l'objet d'une interrogation future. Toutefois, aucune étude à ce jour n'a montré qu'un dispositif alternance induisait au cours de la formation une augmentation de la motivation autodéterminée. Ce résultat est un préalable à tout autre approfondissement. Notre propos sera dans ce contexte de discuter les résultats sur la base des caractéristiques des dispositifs susceptibles de rendre compte d'un soutien à l'autonomie.

- 32 Les remaniements motivationnels en matière de motivation autodéterminée (Vallerand et al., 1993), plus forte chez les apprentis (MI et ME identification, qui augmentent entre la 1^{re} année et la 2^e année), tendent à montrer que le dispositif « apprentissage » agit sur cette population comme déclencheur d'une motivation autodéterminée. On note aussi chez les apprentis une amotivation qui diminue au cours du temps. Ces résultats vont dans le sens de ce que Vallerand annonçait en 1993 : « les programmes d'études peuvent influencer les sentiments d'autodétermination et la motivation des étudiants » (p. 544). Ainsi, les spécificités de l'environnement social portées par les dispositifs d'apprentissage, que sont l'accompagnement, l'alternance entre deux univers proposant des activités spécifiques, le double statut ou appartenance de l'apprenti (salarié-étudiant), la taille du groupe, expliquent sans doute les différences de résultats entre les sous-modalités de la MI, à savoir la MI à la connaissance, la MI à la stimulation et la MI à l'accomplissement pour les deux populations. Rappelons que, si la MI à la connaissance et la MI à la stimulation sont significativement plus élevées en fin de cursus pour les apprentis, ces deux sous-modalités restent stables pour les étudiants. Seule la MI à l'accomplissement est significativement plus élevée en fin de cursus pour les deux groupes. Le modèle hiérarchique qui suppose que les trois composantes de la motivation (MI, ME et Amot) et leurs sous-modalités existent à trois niveaux en interdépendance (le niveau situationnel, le niveau contextuel et le niveau global) peut permettre une explication. Notre étude se place à un niveau contextuel particulier, celui de l'éducation compris dans la « sphère des activités humaines » (Emmons, 1995). Présentant la notion de contexte de vie, Vallerand (cité par Carré & Fenouillet, 2009) explique « le modèle hiérarchique postule que les contextes de vie représentent des structures cognitives (un peu comme des schémas) permettant de stocker en mémoire non seulement les motivations contextuelles, mais également des indices contextuels se rattachant aux conditions dans lesquelles les activités pertinentes à ce contexte sont habituellement effectuées » (p. 60). Le dispositif classique choisi par les étudiants est sans surprise, mais aussi sans déception. La stabilité des résultats pour ce dispositif sur les trois modalités MI, ME et Amot entre la 1^{re} année et la 2^e année de formation rend compte d'un schéma bien appris où contexte de formation et motivation contextuelle

afférente sont parfaitement mémorisés par le sujet (Vallerand et al., 1993). En revanche, pour le dispositif alternance, l'évolution significative entre les deux années de la motivation autodéterminée et la diminution significative de l'amotivation pourrait s'expliquer par la médiation d'un ensemble d'activités nouvelles pour le sujet, présentes dans le dispositif apprentissage. Le niveau situationnel, renvoyé à des facteurs situationnels distincts selon que l'on se place sur un dispositif classique ou d'alternance, peut rendre compte d'une motivation d'une personne pour une activité ou une situation particulière (Vallerand et al., 1993). Le dispositif de formation classique en DUT comporte quelques originalités par rapport à d'autres contextes de formation. Ainsi, le projet de groupe d'une durée de six mois, réalisé pour une entreprise en 2^e année, peut être une explication à l'évolution au cours du temps de la MI à l'accomplissement pour les étudiants. Rappelons que le stage n'a pas été pris en compte dans notre mesure. Le dispositif alternance, lui possède plusieurs originalités pédagogiques pour l'apprenti. En entreprise, l'apprenti est sur le terrain où apprendre, c'est faire. On peut voir là un challenge, un défi (Koestner, Otis, Powers, Pelletier, & Gagnon, 2008) qui motive les apprentis à utiliser leurs capacités en situation de travail dans une tâche donnée et réelle (Leplat & Hoc, 1983). Car « la prescription ne suffit pas à déterminer le travail réel et dans la mise en œuvre des activités, les travailleurs élaborent et utilisent d'autres savoirs que l'on qualifiera de savoirs d'action, d'expérience, implicites, tacites, informels... qui se développent dans l'exercice même de l'activité plutôt qu'en situation de formation, non enseignés, non enseignables... » (Savoyant, 2008, p. 93). Le contact très tôt avec la situation réelle de travail est ici fourni au jeune. Ces mises en situation où l'on s'initie aux savoirs contextualisés, participent sans doute à l'évolution positive de toutes les formes de la MI et de la ME par identification et actent un effet positif du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007) ou de compétence perçue (Cosnefroy, 2007a ; 2007b) chez l'apprenti. On peut toutefois regretter ici l'absence du dernier recueil pour le dispositif classique, à savoir le retour du stage. On retiendra toutefois qu'en début de formation il n'y a aucune différence sur le plan de la motivation entre les deux populations. On retiendra aussi que, huit mois avant la fin de leur cursus de deux ans, des différences apparaissent entre les apprenants, sachant que les étudiants viennent de terminer pour une entreprise un projet de six mois. Les activités prévues dans le cadre du dispositif alternance semblent orienter les apprentis vers une orientation autonome. Dans le prolongement de cette première réflexion, une des questions qui seraient à poser à la lumière des travaux de Gay et Vallerand, (1996) est la suivante : la motivation autodéterminée en sortie de formation pour les apprentis peut-elle anticiper leur motivation contextuelle aux études, à la formation ou plus globalement au travail ?

- 33 La question du rythme de l'alternance, dont on connaît la difficulté de mise en œuvre opérationnelle (choix des périodes – 3 jours / 2 jours, 2 semaines / 2 semaines, 1 mois / 1 mois) peut aussi être une explication à nos résultats. L'apprenti effectue sans nul doute, sur le plan cognitif, des liens entre ce qu'il apprend à l'IUT et ce qu'il met en pratique dans l'entreprise. Ce faisant, les apprentis prennent conscience que ce que l'on apprend en entreprise peut servir à l'université et inversement (MEid qui augmente). Si, de surcroît dans cette configuration, le tuteur ou l'enseignant a pour l'apprenti des interventions verbales positives quant aux acquisitions de compétences liées au métier ou au champ disciplinaire (Bandura & Schunk, 1981 ; Archambault & Chouinard, 2003 ; Bandura, 2007), l'apprenti s'engage dans son apprentissage de manière plus autonome. Cette proximité introduit ainsi « les événements et les structures interpersonnelles

(retours, communication, *feedback*) qui conduisent à un sentiment de compétences durant l'action » (Deci et al., 2001, p. 58). Plus encore, ce va-et-vient entre pratiques pédagogiques de terrain et pratiques pédagogiques académiques confère sans aucun doute aux apprentis la possibilité de s'auto-évaluer en passant du registre de la connaissance au registre de la compétence. Mais c'est aussi dans la nouveauté et la variété de ces activités pour lui (Archambault & Chouinard, 2003) qu'une autre explication à l'effet positif sur la motivation peut être donnée. Tous ces éléments participent selon nous à la sollicitation positive des MI à l'accomplissement, MI à la stimulation, MI à la connaissance et la ME par identification (Bandura & Schunk, 1981). Enfin, cette situation d'apprentissage plus complexe à gérer sur le plan cognitif (deux lieux de formation) et social (statut d'étudiant – statut de salarié) est une forme de réponse à Sarrazin, Tessier et Trouilloud, (2006) qui disent « qu'il s'avère indispensable de faciliter la prise d'initiatives qui relèvent du domaine cognitif, en aidant par exemple les élèves à construire leur propre raisonnement. En d'autres termes, si proposer des choix organisationnels aux élèves est nécessaire, les accompagner dans l'élaboration de raisonnements personnels et complexes est fondamental pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages » (p. 161).

- 34 La taille des groupes en formation – promotion de 25 pour le dispositif alternance et de 110 pour le dispositif classique – peut être une des composantes de la structure de la classe définissant l'organisation des relations entre élèves de natures compétitive, coopérative ou individuelle, (Vallerand et al., 1993). La taille du groupe d'apprentis, en l'occurrence 25, peut-elle conduire à une coopération plus qu'à une compétition ?
- 35 Quant à Brown (1978), rappelé par Fournier et Monette (2004), « il souligne le fait que de percevoir qu'une aide est disponible encourage l'individu à persister dans ses efforts avec une confiance accrue ». Si les étudiants en IUT tout comme les apprentis sont très proches des équipes pédagogiques comparativement à d'autres structures de formation (faculté notamment), du fait des petites promotions, l'apprenti n'est pas seul en entreprise. La notion de modèle, présente dans le tutorat ou dans la comparaison entre apprentis, évoque une situation présentée par (Bandura, 2007) « voir des modèles identiques à soi réussir dans une profession estimée supérieure à ses propres capacités augmente la confiance des élèves en leur potentiel professionnel » (p. 652). Dans cette relation de proximité, les comportements interpersonnels évoqués dans les théories de la motivation (Pelletier & Vallerand, 1993 ; Decy et al., 2001), dans le soutien social (House, 1981), ainsi que l'apport informationnel en situation d'apprentissage perçu comme « autonomisant » par les élèves (Deci et al., 1981) apportent des éléments de réponses sur le plan de l'autodétermination, mais aussi sans doute du sentiment de compétence. Colquitt, Lepine et Noe (2000) considèrent à ce propos les variables métiers ou de carrières (implication dans un métier, attachement à l'entreprise, recherche sur la carrière, planification de la carrière) comme ayant un effet sur la motivation à apprendre. L'équipe tutorale, via son tuteur ou maître d'apprentissage, interagit sans doute de manière récurrente avec l'apprenti, apportant une information sur l'entreprise, sa culture, le métier, la carrière et induisant une augmentation de la motivation autodéterminée, et plus particulièrement une augmentation de la MI à la connaissance et à la stimulation.
- 36 Ces résultats montrant l'augmentation de la motivation autodéterminée chez les apprentis au cours de leur formation vont dans le sens de Courtinat-Camps et Fourchard (2011) évoquant l'orientation vers le dispositif « alternance » comme

suscitant « des formes de mobilisations positives qui témoignent de la manière dont les jeunes tentent de s'appuyer sur ce dispositif de formation pour donner un sens à leur existence » (p. 249).

BIBLIOGRAPHIE

- Amabile, T. M., Dejong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of Externally Imposed Deadlines on Subsequent Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92-93.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 586-598.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, traduction de Jacques Lecomte, Ouvertures psychologiques. Bruxelles : de Boeck & Larcier.
- Blais, M. R., Brière, N. M., Lachance, L., Riddle, A. S., & Vallerand, R. J. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue québécoise de psychologie*, 14(3), 185-215.
- Baubion-Broye, A. (1998). *Événements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.
- Bourgeois, N., & Saint-Pierre, H. (1997). La compétition et la motivation aux études en milieu universitaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 327-343.
- Carré, P. (2002). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Cassignol-Bertrand, F., Baldet, S., Louche, C., & Papet, J. (2006). Norme de motivation intrinsèque et utilité sociale : recherches dans le champ organisationnel. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 339-349.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de constructions identitaire. *Éducation permanente*, 128, 103-115.
- Clenet, J. (1993). Représentations de l'alternance. *Éducation permanente*, 115, 129-140.
- Clenet, J. (1998). *Représentations, formation et alternances*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Colquitt, J. A., Lepine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an Integrative Theory of Training Motivation: A Meta-Analytic Path Analysis of 20 Years of Research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.

- Courtinat-Camps, A., & Fourchard, F. (2011). Alternance et orientation : vers de nouvelles formes d'adhésion à l'apprentissage salarié de niveau V. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 233-249.
- Cosnefroy, L. (2007a). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 357-378.
- Cosnefroy, L. (2007b). Les sens multiples de l'intérêt pour une discipline. *Revue française de pédagogie*, 159, 93-102.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When Trying to Win: Competition and Intrinsic Motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Needs Satisfaction, Motivation, and Well-being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester.
- De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(1), 5-27.
- Emmons, R. A. (1995). Levels and Domains in Personality. *Journal of personality*, 63, 341-364.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage, *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 253-267.
- Fenouillet, F. (2003). *Motivation mémoire et pédagogie*. Paris : L'Harmattan.
- Fenouillet, F., & Lieury, A. (2004). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Fournier, G., Monette, M. (2004). L'insertion professionnelle : un jeu de stratégie et de hasard ? Les Presses de l'université de Laval.
- François, P.-H. (2004). La norme de motivation intrinsèque. In *Normes sociales et processus cognitifs*. Actes du colloque Poitiers, France, 75-78.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The Inner Resources for School Performance: Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward a Process Model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Harackiewicz, J. M., Maderlink, G., & Sansone, C. (1984). Rewarding Pinball Wizardry: Effects of Evaluation and Cue-Value on Intrinsic Interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 287-300.

- Houlfort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., & Lekes, N. (2002). The Impact of Performance-Contingent Rewards on Perceived Autonomy and Competence. *Motivation and Emotion*, 26(4), 279-295.
- House, J. S. (1981). *Work, Stress and Social Support*. Reading MA: Addison Wesley.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188.
- Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Houlfort, N. (2004). Introducing Uninteresting Tasks to Children: a Comparison of the Effects of Rewards and Autonomy Support. *Journal of Personality*, 72, 139-166.
- Koestner, R., Otis, N., Powers, T. A., Pelletier, L., & Gagnon, H. (2008). Autonomous Motivation, Controlled Motivation and Goal Progress. *Journal of Personality*, 76, 1201-1229.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2011). Les apprentis-e-s face aux contraintes en formation professionnelle en alternance : entre souffrance et plaisir. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 291-305.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(12), 49-63.
- Levy-Leboyer, C. (1984). *La Crise des motivations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Levy-Leboyer, C. (2001). *La Motivation dans l'entreprise*. Paris : Éditions d'organisation.
- Levy-Leboyer, C. (2007). *Re-motiver au travail*. Paris : Éditions d'organisation.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Louche, C. (2005). La motivation au travail : bilan critique. In P. Guilbert, F. Guérin, et F. Pigeyre (éd.). *Comportements humains et organisations*. Paris : Dunod.
- Manderlink, G., & Harackiewicz, J. M. (1984). Proximal versus Distal Goal Setting and Extrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 918-928.
- Orly-Louis, I., & Orly, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs. *Psychologie du travail et des organisations*, 17(3), 269-290.
- Papet, J., Louche, C., & Pansu, P. (2000). Approche de la représentation de l'entreprise chez des étudiants en apprentissage. *Psychologie du travail et des organisations*, 6(1-2), 147-162.
- Papet, J., & Louche, C. (2004). Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 33, 1-16.
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand, & E. Thill, (éd.). *Introduction à la psychologie de la motivation*, 233-282. Québec : Vigot.
- Plant, R., & Ryan, R. M. (1985). Self-Consciousness, Self-Awareness, Ego-Involvement and Intrinsic Motivation: An Investigation of Internally Controlling Styles. *Journal of Personality*, 3, 161-165.
- Polimont, C. (2003). Représentation sociale et formation par alternance. *Éducation permanente*, 155, 67-78.
- Proglgio, H. (2009). *Promouvoir et développer l'alternance*. Rapport au président de la République française.

- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students's Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527-540.
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 92-100.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: The Free Press.
- Urden, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships, and Competence Beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1986a). Effects of Zero-Sum Competition on Children's Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Social Psychology*, 126, 365-372.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L., & Halliwell, W. (1986b). Negative Effects on Competition on Children's Intrinsic Motivation. *Journal of Social Psychology*, 126, 649-657.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais M. R., Brière, N. M., Senecal C. B., & Vallières E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec : Études vivantes, Vigot.

NOTES

2. . Travaux dirigés.
3. . Travaux pratiques.
4. . Le questionnaire utilisé ne mesure pas la ME intégrée.
5. . MIC : Motivation intrinsèque à la connaissance.
6. . MISTi : Motivation intrinsèque à la stimulation.
7. . MIAC : Motivation intrinsèque à l'accomplissement.
1. . Diplôme universitaire de technologie

RÉSUMÉS

La motivation aux études est interrogée sur deux dispositifs de formation (dispositif alternance versus dispositif classique). Les résultats issus d'une étude longitudinale de terrain sont discutés à la lumière des spécificités pédagogiques de chaque situation de formation. Une population de 684 apprenants, effectuant un DUT¹ techniques de commercialisation (bac + 2) est questionnée. Les résultats montrent que, si le profil des apprenants (étudiants / apprentis) est semblable en

début de formation sur les grandes modalités de la motivation, les apprentis au cours des deux années de formation évoluent sur les sous-modalités de la MI, ME et Amot différemment des étudiants.

Academic motivation is researched through two different training methods: conventional academic training programs versus alternating training programs. The research results are assessed in light of motivation modalities alongside educational support. A group of 684 students following a two-year college degree was surveyed on this subject. Results show that while students obtain similar results regarding motivation at the beginning of their two-year curricula, differences with regard to MI, ME and Amot are developing between those following AP and those following CP programs.

INDEX

Keywords : Academic motivation, alternating training programs

Mots-clés : motivation, dispositif de formation universitaire, spécificités pédagogiques

AUTEUR

JACQUELINE PAQUIOT-PAPET

est Maître de conférences en psychologie cognitive et travail. Thèmes de recherche : motivations des étudiants, motivations des enseignants du supérieur, pratiques pédagogiques, compétences.

Contact : Département techniques de commercialisation, IUT de Montpellier-Sète, 99 avenue d'Occitanie, 34296 Montpellier Cedex 5. Courriel : jacqueline.papet@univ-montp2.fr